



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA

PROGRAMA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA VOLUNTÁRIA – PICVOL

**A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA EM ARACAJU: A GRAMÁTICA
NORMATIVA COMO INSTRUMENTO DE PODER-
SABER**

Ciências Humanas, Linguística, letras e artes do conhecimento
Letras/ linguística
Linguística Aplicada

Relatório Final
Período de realização da bolsa: de 07/2017 a 07/2018

Este projeto é desenvolvido sem bolsa de iniciação científica

PICVOL

Orientadora: Maria Emília de R. de A. B. Barros
Orientando: Gabriel Souza Soares

Sumário

1. INTRODUÇÃO	3
2. OBJETIVOS	4
3. REFERENCIAL TEÓRICO	4
3.1 TRADIÇÃO GRAMATICAL	5
3.2 LÍNGUA PORTUGUESA COMO DISCIPLINA CURRICULAR	8
3.3 LEGITIMIDADE DA LÍNGUA	11
3.4 SILENCIAMENTO DO/NO DISCURSO DA GRAMÁTICA NORMATIVA	15
3.5 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA AD	18
4. METODOLOGIA	20
5. ANÁLISES DISCURSIVAS	22
6. CONCLUSÕES	29
REFERÊNCIAS	31

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultante de um programa de investigação¹ que tem procurado pesquisar o ensino de língua portuguesa (doravante LP), nos ensinos fundamental e médio, sob uma perspectiva discursiva. Com isso, buscamos entender por que os professores de LP continuam a privilegiar o ensino da gramática normativa (doravante GN), no âmbito do município de Aracaju, Sergipe.

À luz dessa pesquisa, foi possível percebermos que a escolha do ensino está muito além do conhecimento e/ou prática pedagógica, pois existe um processo discursivo que inculca nos docentes a obrigatoriedade de adotarem a GN como objeto principal de ensino. Dessa forma, ao utilizarem a GN como único instrumento de ensino, os professores acabam interditando outros possíveis objetos, tais como a oralidade, leitura, produção e compreensão de textos. Assim, a GN serve como um instrumento capaz de docilizar os corpos dos sujeitos estudantes. Portanto, entendemos o professor de LP como um partícipe de uma sociedade de discurso, em sua atuação em uma escola, uma instituição cuja base se encontra pautada na sociedade disciplinar. Com efeito, os alunos passam a repetir regras e discursos, tornando o ensino parafrástico.

Para compor o referencial teórico, foram estudados os processos de instauração da Gramática Normativa. De igual modo, investigamos como a língua se constituiu enquanto disciplina curricular, permitindo várias relações de forças simbólicas.

No que concerne à metodologia, para a composição do *corpus*, utilizamos gravações (em áudio) de relatos de experiência de quatro professores de LP. Esses relatos possibilitaram perceber o jogo de imagens entre os sujeitos, nos termos de Machado (2013). Foram investigadas as redes pública e particular, dos ensinos fundamental e médio, do município de Aracaju. Justificamos a escolha desse lugar pela importância no cenário estadual, tendo em vista que o município é a capital do Estado.

Após a coleta dos relatos de experiência, foram feitas as transcrições das narrativas, à luz das marcações sugeridas por Marcuschi (2007). Com base nessas transcrições, realizamos a análise discursiva dos relatos dos professores de LP, observando os discursos relacionados à GN. Para a análise, foram utilizados os postulados

¹ Essa pesquisa vem sendo desenvolvida desde 2008, a partir do projeto PAIRD intitulado “O professor de Língua Portuguesa e as imagens de si”, desenvolvido pela nossa orientadora, Prof^a Dr^a Maria Emília de Rodat de Aguiar Barreto Barros. Inicialmente, o projeto investigou os municípios de Itabaiana e Aracaju. Depois, essa pesquisa se estendeu para outros processos investigativos, tanto no nível de graduação (PIBIC) como no de pós-graduação (Mestrado acadêmico).

de Foucault (2008, 2012, 2014a, 2014b), principalmente, os concernentes aos procedimentos de controle dos discursos, à disciplinarização dos corpos, às relações de poder-saber. Dessa forma, tentamos refletir sobre a rede de poderes existentes quanto ao uso da GN como objeto principal das aulas de língua materna, utilizado para tornar os corpos dóceis e manter a ordem. Além desse direcionamento teórico, foram utilizados os postulados da Análise do Discurso, de orientação francesa, para observar as condições de produção e os procedimentos de constituição dos sujeitos/ discursos.

Por fim, justificamos a relevância desse trabalho por ser uma investigação do ensino de LP, com um recorte teórico-metodológico que nos possibilita relacionar os sujeitos pesquisados ao ambiente em que vivem. E, na medida em que esta pesquisa realizou um estudo na direção ação-reflexão, entendemos que as análises apresentadas podem sensibilizar os professores e estudantes de letras (futuros professores), no sentido a refletirem sobre a necessidade de os sujeitos estudantes também se constituírem enquanto cidadãos, capazes de questionar e formular.

2. OBJETIVOS

Salientar que o objetivo geral desse trabalho é averiguar se o discurso sobre o/do ensino da Gramática Normativa consiste em um “meio silêncio”, “uma voz sem nome” (FOUCAULT, 2012, 2014b), interditando outros objetos de ensino de língua portuguesa.

E, para alcançarmos os objetivos específicos da pesquisa, procuramos responder a quatro perguntas norteadoras: há um modelo de ensino de LP discursivamente marcado? Em que medida os discursos sobre/da GN interferem no ensino de LP? Qual a representação que o professor de LP faz do ensino? Qual a relação entre o ensino de GN e a manutenção dos *corpos disciplinados*? Essas perguntas constituíram a base organizacional de nossas análises, orientando-nos para a realização dos recortes discursivos.

Abaixo discutimos acerca dos percursos da gramática normativa, da língua enquanto disciplina curricular.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, discutimos a respeito das referências tomadas como base para o desenvolvimento do projeto “A prática docente no ensino de língua portuguesa em Aracaju: a gramática normativa como instrumento de poder-saber”. As reflexões aqui desenvolvidas referem-se aos aspectos teóricos da pesquisa, voltada para linguística

aplicada ao ensino de LP, para a análise do discurso de orientação francesa (doravante AD).

Dividimos a revisão da literatura da seguinte maneira: inicialmente, apresentamos um apanhado sobre a tradição gramatical; posteriormente, tratamos sobre o percurso da LP enquanto disciplina curricular; logo após, discorremos sobre a legitimidade da língua; para finalizar, debatemos sobre o silenciamento no/do discurso do ensino da gramática normativa (doravante GN) e alguns pressupostos da AD.

3.1 TRADIÇÃO GRAMATICAL

Para iniciarmos as discussões acerca das origens dos estudos gramaticais, é importante ressaltar que usamos os postulados de Kristeva (2007); Faraco (2008); Neves (2005); Robins (1983); e Weedwood (2006), com o fim de construirmos o percurso histórico da GN no Ocidente.

De acordo com Robins (1983), foram os pensadores gregos, ao pensarem na linguagem e nos problemas suscitados pelas investigações linguísticas, que deram início à ciência linguística como um todo. Como afirma Neves (2005), a análise da gramática normativa remonta necessariamente à gramática grega. Analisando a instituição dos pensamentos gregos, podemos entender a razão das características dos estudos gramaticais utilizados ainda hoje, os quais se legitimam e se explicam.

Desde os babilônios, passando pelos hindus e chineses, todos desenvolveram grandes estudos gramaticais. Mas a gramática que conhecemos atualmente é herança da cultura greco-romana. É preciso entender que houve uma situação histórica e cultural condicionante para o surgimento da atividade gramatical na Grécia; o desenvolvimento de um pensamento teórico criou condições para o exercício de uma prática teórica sobre a linguagem. Como bem argumenta Neves (2005, p.14) sobre a gramática: “[...] a gramática é uma disciplina que, pelas próprias condições em que surgiu, aparece com finalidades práticas, mas representa um edifício somente possível sobre a base de uma disciplinação (*sic.*) teórica do pensamento sobre a linguagem”.

Na cidade de Alexandria, mais precisamente na biblioteca dessa cidade, estudiosos reuniam-se para analisar textos de grandes poetas, dramaturgos, filósofos e historiadores. Nessas análises, esses estudiosos buscavam, além de catalogar essas obras, verificar quais textos possuíam o caráter de perfeição, consoante os aspectos de métrica, uso de figuras de linguagem, ortografia, uma perfeita distribuição das palavras no interior dos textos. Essa busca construiu um ramo específico de estudo, a gramática no Ocidente.

Acredita-se que Dionísio de Trácia (século II a. C.) é o autor da primeira gramática conhecida no Ocidente. Conforme Faraco (2008, p.133), esse estudioso conceituava a gramática como um “conhecimento empírico do comumente dito nas obras dos poetas e prosadores”.

Faraco (2008) divide o estudo gramatical em três grandes períodos: o primeiro, corresponde aos pré-socráticos até os primeiros retóricos como Platão, Sócrates e Aristóteles. Nesse período, questões como a origem e regularidade da língua, a relação entre significado, palavra e forma eram norteadoras para o pensamento grego. Aristóteles, no decorrer de seus estudos, colocou categorias de organização do pensamento, posteriormente chamadas de categorias aristotélicas. Essas deram origem às partes das categorias gramaticais, como, por exemplo, substância/ substantivo; relação/ conjunção.

O segundo período dos estudos gramaticais corresponde aos dos Estoicos que, por sua vez, entendiam a língua como expressão das experiências sensoriais e intelectuais do homem. Eles estudaram a pronúncia das palavras, a etimologia, a gramática, privilegiando a última. O terceiro período corresponde ao dos Alexandrinos que mantinham suas atenções na língua de forma literária, mas não filosófica ou lógica.

O surgimento de estudos consoante as perspectivas dicotômicas da analogia e anomalia da língua refletiam as regularidades desta; enquanto o “*certo*” versus o “*errado*” era imposto, considerando que somente o que estivesse de acordo com os clássicos estava correto, como aponta Neves (2005).

Ainda de acordo com os postulados de Neves (2005), devido à grande diversidade das obras, a gramática surgiu como uma solução para resolver os conflitos linguísticos. Essa diversidade alimentou o cultivo de uma norma para estabelecer um conjunto de fatos linguísticos considerados *corretos*. A partir disso, a gramática foi considerada uma disciplina intelectual voltada para o estudo da língua. Quando é estabelecido um padrão de escrita *correto*, começa a estar vigente uma jurisprudência gramatical, em que são feitos os julgamentos de valor, levando em consideração o caráter social.

Os romanos, quando lutavam pelo Império, começaram a incorporar os estudos gregos e tratar as ideias gramaticais no sentido de fixação, de cultivo do latim modelar. Segundo Kristeva (2007), Varrão, como criador da primeira gramática latina, seguiu os passos de Crates de Melo, conceituando sua obra como a ciência das ciências.

Neves (2005) comenta que, nos primeiros séculos da era cristã os romanos desenvolveram inúmeros estudos, gramáticas do latim. A mais famosa foi a de Prisciano. Sua gramática pode ser considerada um apanhado da tradição greco-romana; é posta

como modelo para todas as gramáticas escolares daí para frente, até os dias atuais. Consequentemente, durante o período medieval, a gramática do latim foi adotada como referência pedagógica, uma vez que professores e estudiosos da língua buscavam preservar o latim clássico como língua de erudição. Isso está pautado na erudição grega, segundo a qual *falar e escrever bem eram de suma importância na vida pública*.

Weedwood (2006), por seu turno, argumenta que, devido a uma grande divergência entre o latim e as línguas vernáculas de cada país, no fim do século XV e começos do século XVI, os estudiosos começaram a analisar gramaticalmente as línguas vernáculas. Nessa época, o português junto com o castelhano estavam se tornando línguas oficiais e imperiais. Com esse *status* político, os gramáticos tomaram como princípio a gramática de Prisciano para descreverem essas línguas.

Faraco (2008) defende que Portugal ainda estava no auge político quando as primeiras gramáticas portuguesas apareceram, cerca de 1536. A mais famosa dessas primeiras gramáticas é a de João de Barros, publicada em 1540. Para o referido autor, a gramática daria o modo certo e justo de falar e escrever. O objetivo central desses gramáticos era estabelecer um padrão da língua para os novos Estados Centralizados. Chamamos atenção, conforme Faraco (2008), para a norma-padrão estabelecida nesse momento, construída a partir de um modelo de língua identificada com a fala da aristocracia e, na escrita, uma perspectiva desde o passado grego.

Esse modelo de ensino de língua chegou ao Brasil no século XVI, a partir das práticas pedagógicas dos jesuítas. De forma totalmente excludente, a educação jesuítica teve apoio da sociedade colonial, das sociedades sucessoras; as normas foram fixadas nos modos de como conceber a língua. As elites buscavam uma unidade em que a língua fosse única, pois era preciso preservar sua pureza, herdada dos portugueses, considerados proprietários dessa língua oficial.

Com esse apanhado histórico, é possível afirmar que o ensino de língua pautado na GN traz consigo mais de 2000 mil anos de discursos cristalizados e circulados socialmente. Ou seja, as práticas docentes ainda trazem em seu bojo conceitos advindos dos pensadores da Tradição Gramatical greco-latina. Em decorrência disso, o ensino, baseado na GN, continua a ser de caráter conservador, impositivo e excludente.

Abaixo continuamos com os nossos estudos revisando a LP como disciplina curricular.

3.2 LÍNGUA PORTUGUESA COMO DISCIPLINA CURRICULAR

Com a discussão feita acima sobre o percurso histórico da GN, podemos desenvolver nessa seção, à luz dos postulados de Marcuschi (2000); Houaiss (1985); Geraldi (1993) e Soares (1996), os caminhos que tornaram a LP uma disciplina escolar.

Essa foi incluída no currículo escolar nas últimas décadas do século XIX, no fim do Império. Pois, embora a primeira gramática de LP tivesse sido publicada em 1536, por Fernão de Oliveira, o português ainda não tinha construído um aspecto de área de conhecimento propiciadora de condições de formação de uma disciplina curricular.

De acordo com Soares (1996), essa língua foi instituída como língua do Brasil, desde o século XVIII. Tal gesto provocou um apagamento de outras línguas, impondo o ensino de português como prioridade. Como já mencionado, esse gesto impositivo advém dos jesuítas, reafirmado, posteriormente, pelo Marquês de Pombal que, em 1757, expulsa os jesuítas e oficializa o ensino de português. Essa ação homogeneizadora era uma forma higienizadora das culturas e línguas existentes no Brasil, as indígenas, as dos imigrantes. O objetivo do Marquês de Pombal era garantir o poder sobre as colônias.

Anos antes das reformas pombalinas, Luiz Antônio Verney publicava o livro “O verdadeiro método de estudar”. Neste, o autor indicava uma forma de estudar o português diferente dos jesuítas. Para ele, o estudo da gramática portuguesa precedia o estudo da gramática latina. Dessa forma, a gramática portuguesa passou a constituir o conteúdo curricular. Pode-se afirmar que esse livro levou o Marquês a tomar a decisão acima mencionada. Entretanto, o português era aprendido na escola não como componente curricular, mas como instrumento para a alfabetização.

No decorrer dos anos, o Brasil foi povoado por diversos portugueses de diversas regiões de Portugal. Esse povoamento começou a apresentar as múltiplas variedades linguísticas existentes no Brasil. Dessa forma, o país foi mostrando características próprias, distanciando-se cada vez mais do português de Portugal. Entretanto, é necessário salientar que, os discursos que colocavam, e ainda colocam, a escrita em oposição à fala, marcaram a normatização imposta no uso das modalidades da língua. Ou seja, era necessário seguir as normas e leis da língua. Essa normatização é, então, efetivada através de instrumentos, tais como dicionários, gramáticas escolares.

E, embora as questões políticas da língua permeassem o ensino, a gramática portuguesa dentro das escolas permaneceu inabalada. Como afirma Houaiss (1985, p. 25-26):

Um traço equívoco da política linguística adotada no Brasil e em Portugal durante um grande lapso de tempo (de 1820 (digamos) a 1920 (digamos)) foi um ensino de língua que postulava uma modalidade única do português- com uma gramática única e uma ‘luta’ acirrada contra as variações até de pronúncia.

Até o fim do Império, as disciplinas constituintes do ensino de português eram a retórica, a poética e a gramática. Só a partir do fim desse período é que essas disciplinas foram fundidas em uma só, chamada de português. Esse ensino, baseado nas tradições greco-romanas, visando a retórica, a poética e a gramática, perdurou até os anos 40 do século XX, porque ainda era direcionado às famílias de posses. Com isso, a gramática continuou tendo uma ênfase maior do que as duas outras áreas, em razão das necessidades do público escolar. A retórica e a poética foram assumindo um caráter estilístico, pois o escrever bem era, agora, sobreposto ao falar bem.

Geraldi (1993) defende que os estudos linguísticos, nos anos de 1950, trouxeram reais modificações no conteúdo da disciplina Português. Em decorrência da mudança social ocorrida, o alunado também muda. As camadas populares começam a estudar. A partir desse momento, a gramática e o texto constituem o conteúdo da disciplina. Em outras palavras, começou-se a estudar a gramática a partir do texto ou estudar o texto com os instrumentos gramaticais.

Soares (1996), por sua vez, afirma que a nova lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5692/71) trouxe mudanças significativas ao ensino da gramática, nos anos de 1970 e 1980. Com essa criação, como todas as disciplinas curriculares sofreram mudanças, a gramática sofre um hiato. As concepções de língua mudam conforme as necessidades. Ora como sistema², ora como comunicação, os objetivos de ensino da língua passaram a ser pragmáticos e utilitários, desenvolvendo no aluno as posições de

² Segundo Pietroforte (2002, p. 82): “Para Saussure, o objeto de estudos da Linguística é a *língua* (SAUSSURE, 1969, p. 28) e não a *fala*, de modo que uma *língua* é definida como um sistema de elementos. Para entender essa definição, deve-se definir o que é um sistema e o que são os elementos que formam um sistema linguístico. Pode-se definir um sistema como um conjunto organizado em que um elemento se define pelos outros. Um conjunto é uma totalidade de elementos quaisquer. Se eles estão organizados, isso quer dizer que um elemento está em função dos outros, de modo que a sua função se define em relação aos demais elementos do conjunto”.

De acordo com essa **definição de língua como um sistema de signos**, ela deve ser definida tal como o sistema o é: um conjunto organizado em que um elemento se define em relação a outro elemento. Esses elementos, por sua vez, são reconhecidos como os signos linguísticos. Logo, a língua é um conjunto de signos em que um signo se define pelos demais signos do conjunto. Um *signo linguístico*, por seu turno, é a relação entre um conceito e uma imagem acústica. Isso significa que o *signo linguístico* tem duas faces inseparáveis, tal como as faces de uma folha de papel. De um lado, o *conceito*, uma ideia, um pensamento que serve para interpretar o mundo. Ao *conceito*, Saussure chamou de *significado*. Do outro, a *imagem acústica*, que é a impressão psíquica de uma sequência articulada de sons (vogais, consoantes e semivogais). À imagem acústica, Saussure chamou *significante*. (PIETROFORTE, 2002)

emissor e receptor de mensagens, através da compreensão de códigos verbais e não verbais.

Ainda de acordo com Soares (1996), nos anos de 1980, as ciências linguísticas contribuíram bastante com o ensino de português. Componentes desde os anos de 1960 nos currículos dos cursos de formação professores, no Brasil, essas ciências chegam às escolas somente cerca de vinte anos depois. E as interferências que causam são muitas: com a sociolinguística, é focada a crítica ao ensino de língua que visa à homogeneidade linguística; com a linguística, novas concepções da gramática do português são trazidas, buscando, assim, um novo papel para a gramática; a linguística textual traz uma nova maneira de tratar o texto, o que modifica a visão de oralidade e escrita no ensino; a semântica, novas perspectivas para a análise das palavras e seus sentidos. Esses ramos da linguística (além de outros não mencionados) são resultantes de uma nova concepção de língua: a língua como enunciação. De acordo com Geraldi (1993), essa nova concepção vem modificando a essência do ensino da leitura, da escrita, as atividades de prática de oralidade e o ensino da gramática.

A análise do discurso, por seu turno, promove uma nova perspectiva epistemológica, trazendo em seu bojo o discurso como eixo e norte das pesquisas. Com efeito, a AD se preocupa essencialmente com o discurso (efeito de sentido entre os interlocutores). Não os analistas do discurso, o estudo da língua pela língua não é suficiente. Conforme Orlandi (2015, p. 15): “Na análise do discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história”.

Entretanto, devemos salientar que as mudanças propostas pelos ramos da linguística, tendo em vista o ensino de língua portuguesa, ainda são bem tímidas, levando em consideração os quarenta anos de implementação dessas novas concepções de ensino. As contribuições das ciências que configuraram o ensino de língua materna puderam encaminhar novas metodologias. Mas, o que ainda permanece inabalável é o tratamento dado à GN em uma sala de aula. Esse instrumento normativo ainda é utilizado como um discurso verdadeiro.

Abaixo demonstramos o percurso histórico da LP enquanto disciplina escolar, organizado em um quadro, de acordo com os postulados de Neves (2005); Faraco (2008) e Geraldi (1993).

Percurso Histórico da disciplina Língua Portuguesa no Brasil	
Anos	
1532-1654	Formação de uma língua nacional; instalação dos portugueses no Brasil Colônia; três línguas: português, língua geral e latim; educação predominantemente jesuítica; presença de línguas indígenas, língua geral e holandesa.
1654-1808	Expulsão dos holandeses do território nacional; período da escravidão; reforma pombalina; obrigatoriedade do ensino de LP na escola; proibição de outra língua que não fosse o português.
1808-1826	Chegada da família real no Brasil; unificação do Português no Brasil; chegada de povos portugueses e mudanças com relação às línguas faladas; 1822- Independência do Brasil; a língua entra em evidência.
1826-1837	Lei que estabelece que os professores deveriam ensinar a ler e escrever utilizando a Gramática da Língua Nacional; processo de imigração em alta; outra mistura linguística: línguas indígenas, línguas africanas e língua dos imigrantes.
1837-1838	Criação do Colégio Pedro II; o ensino de língua portuguesa entra no currículo escolar dividido em três partes: gramática, retórica e poética; em 1838 - o Colégio regulamenta a gramática nacional como objeto de estudos.
1850-1871	Início do processo de gramatização, ou seja, são elaboradas as primeiras gramáticas e dicionários de Língua Portuguesa diferentes dos de Portugal; 1871 - criação do cargo “professor de português” por Decreto Imperial.
1889-1940	Proclamação da República; desenvolvimento de autores brasileiros de gramáticas.
1937-1950	Estado Novo; decreto sobre o ensino de qualquer disciplina, que agora deveria ser ministrada em português; 1946 - nomeia-se a língua do Brasil, chamada “Língua Portuguesa”.
1950-1959	Ensino de língua a partir da modalidade culta; concepção de língua enquanto sistema e correção formal da linguagem; maior número de alunos, mais professores; tira-se a responsabilidade de o professor criar os exercícios, preparar as aulas; 1959 - publicação da (NGB) Nomenclatura Gramatical Brasileira; divisão do gramático detentor do saber e do linguista que descreve.
1960-1969	Transformações políticas e sociais; entrada da linguística nos currículos de Letras; ditadura militar; noções de gramática tradicional com teoria da comunicação; ensino tecnicista; língua passa a ser entendida enquanto um instrumento de comunicação.
1970-1979	LDB 5692/71: ensino de língua como expressão e comunicação da cultura brasileira; duas concepções de língua: normativismo e o estruturalismo; ensino de língua servia de instrumento de dominação de poder político e militar; repetição da estrutura da língua.
1980-1989	Novo cenário no ensino de língua; objetivos, métodos e concepções do ensino de LP são questionados; novas teorias do conhecimento; ensino da gramática em conjunto com a linguística textual; Conselho Federal recupera a designação de “Português” nos ensinos fundamental e médio.
1990-2014	LDB 9394/96 norteia as diretrizes do Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs; novas propostas de ensino de LP; os documentos oficiais trazem novas teorias para o ensino: semântica, análise do discurso, pragmática, semiótica, etc.; língua como dispositivo de caráter social; novas visões de ensino de leitura, escrita e ensino de gramática.
2015- dias atuais	Criação da BNCC - Base Nacional Comum Curricular; estabelecimento de novas práticas, conhecimentos e habilidades de ensino.

Quadro³ 1: percurso histórico da LP como disciplina curricular no Brasil

Na próxima seção discutimos sobre a legitimidade da língua.

3.3 LEGITIMIDADE DA LÍNGUA

Além do estudo da historicidade da Tradição gramatical, da instauração da LP como disciplina curricular, debatido nas seções anteriores, abordamos, neste momento, as trocas linguísticas, à luz de Bourdieu (1983; 2007). Investigamos de que forma essas trocas reafirmam as relações de forças simbólicas entre os falantes.

³ Esse quadro é de autoria do produtor deste relatório.

A partir dos postulados de Bourdieu (2007), não podemos isolar a linguagem⁴ de suas condições sociais de produção, pois isso seria ignorar que a resposta para a eficácia simbólica da comunicação não está na linguagem em si mesma, mas na interação que a produziu. Por isso, relações de comunicação são relações de poder, fundadas em um arbítrio, em relações de violência simbólica, socialmente instituídas.

A apropriação da linguagem e seu uso não está disponível igualmente a todos, e todo acesso a eles (apropriação e uso), envolve complexos processos ritualizados de investimentos, concorrências, monopólios, exclusões, marginalizações e relações de força. Sobre as relações de força, afirma Bourdieu (2007, p.45):

A língua legítima não tem o poder de garantir sua própria perpetuação no tempo, nem o de definir sua extensão no espaço. Somente esta espécie de criação continuada que se opera em meio às lutas incessantes entre as diferentes autoridades envolvidas, no seio do campo de produção especializada, nas concorrências pelo monopólio da imposição, do modo de expressão legítima, pode assegurar a permanência da língua legítima e de seu valor, ou seja, do reconhecimento que lhe é conferido.

Reiteramos que as relações de produção que buscamos analisar são as dos professores, de acordo com as imagens que fazem de si, das escolas em que lecionam, observando os alunos inseridos nesse espaço para “conhecer a língua”. E, na medida em que elege a língua como instrumento de poder, o professor de LP, utiliza a GN como principal objeto de ensino, desejando não só ser compreendido, mas, principalmente, ser atendido, respeitado, reconhecido. Pois, como bem argumenta Bourdieu (1983, p.50-51), no que concerne ao poder da palavra, “[...] o simples conhecimento do código não permite senão imperfeitamente dominar as interações linguísticas realmente efetuadas” (BOURDIEU, 1983, p.50-51). Em outras palavras, a imagem de detentor das normas do código linguístico é que confere ao professor de LP o respeito almejado. Nesse contexto, lançamos mão, igualmente, das valiosas considerações de Bourdieu (1994, p.166) sobre as dominações linguísticas:

A língua dos gramáticos é um artefato que, universalmente imposto pelas instâncias de coerção linguísticas, tem uma eficácia social na medida em que funciona como norma, através da qual se exerce a dominação dos grupos.

⁴ Esclarecemos também em qual perspectiva trabalhamos com a linguagem: consoante Beth Brait (s/d), a linguagem não diz respeito somente à língua, mas a tudo que diz respeito à relação do sujeito com o mundo. A linguagem está ligada a um tempo, a um espaço, à posição sujeito diante do mundo, numa determinada situação, em que o interlocutor (mesmo sendo o eu internalizado do locutor) é levado em conta. Nesse sentido, o sujeito não reflete ninguém; ele se coloca como sujeito na linguagem. https://www.youtube.com/watch?v=D3Cu0e_cTz0 (Acessado em 09/7/2017, às 01h31min).

Detendo os meios para impô-la como legítima, os grupos detêm, ao mesmo tempo, o monopólio dos meios para dela se apropriarem.

De acordo com essa argumentação, é preciso entender que todo o ato de fala só pode ser colocado em movimento por uma experiência pessoal e coletiva, que mobiliza as disposições incorporadas pelos agentes ao longo de sua trajetória social. Para Bourdieu (2007), dentro de uma economia das trocas simbólicas, o discurso não é uma simples troca de signos em situações de comunicação, mas o encontro de disposições sociais com certos mercados simbólicos e seus sistemas particulares de formação de preços.

A fala tem um poder, um valor diretamente relacionado aos mecanismos da instituição que lhe sustenta, é deles que retira sua força simbólica. Não falamos sobre qualquer coisa, com qualquer um, a qualquer momento ou de qualquer forma. Existem condições de aceitabilidade, de oportunidade dentro da cenografia discursiva. Com relação à aceitabilidade, esse senso produz um efeito de censura. Mesmo tendo competência técnica necessária para falar, determinados agentes sociais podem sentir-se totalmente desprovidos da competência social para fazê-lo. Já o senso de oportunidade, impõe o ritmo das intervenções e jogadas a serem produzidas nesses rituais.

O senso de aceitabilidade de um enunciado leva os agentes sociais a desenvolverem um senso prático dos lucros simbólicos que a fala é capaz de produzir, tais como honra, reputação e obediência. Na perspectiva escolar, há, em sala de aula, os alunos que, mesmo falantes de uma língua materna, independentemente de suas variedades linguísticas, têm domínio técnico para falar e questionar. Mas, quanto ao aspecto institucional, o único capacitado a enunciar é o professor. No que se refere ao senso de oportunidade, pode-se dizer que é um senso prático, que lhe permite identificar de algum modo o momento, a oportunidade da sua fala.

Dessa forma, podemos afirmar que os enunciados estão numa rede que os precedem. Por isso os agentes não atuam num campo vazio das instituições, pois as posições ocupadas nas redes comunicacionais, por aqueles que enunciam, estão em uma complexa cadeia de rituais de instituição, no interior de certos campos sociais, histórica e socialmente construídos.

Ainda consoante Bourdieu (1983), a partir do momento em que certas práticas e posições assumem a condição de dominantes no espaço das posições sociais, passam a servir de critério para a dispersão de práticas distintivas, por todo o espaço social, pelos diversos mercados simbólicos, nos quais são produzidas cotidianamente. Trata-se de um

certo tipo de violência simbólica responsável pelas condições dominantes de percepção e organização do mundo.

A partir desses pressupostos teóricos, é possível afirmar que os discursos não são produzidos apenas para serem decifrados, compreendidos, interpretados. Eles são avaliados, na sua própria forma ritualizada, pelo domínio que os agentes exercem sobre ele. A eficácia simbólica de um discurso pode ser produzida sem que os interlocutores sequer entendam o locutor. Nesse contexto, no que diz respeito ao nosso objeto de estudo, podemos afirmar que, apesar de os alunos não compreenderem as inúmeras classificações gramaticais, não discordam dos professores, por estarem subjugados a suas posições na instituição escolar.

Bourdieu (2007), por sua vez, advoga que os rituais de instituição fornecem condições para o reconhecimento do locutor legítimo, aquele que ocupa um lugar especial numa rede de enunciados. E o poder simbólico só recai sobre aqueles que, de acordo com sua trajetória, desenvolveram a capacidade de reconhecer sua autoridade. Dito de outra forma, é preciso que o locutor se sinta investido por essa autoridade.

Nesses termos, entendemos que o professor não fala a qualquer um, pois não é qualquer pessoa que pode tomar a palavra. A censura silencia os alunos, desconsiderando-os enquanto sujeitos dos seus próprios discursos. Consequentemente, existe uma relação de força simbólica de autoridade-crença. É necessário, então, que os alunos entendam a autoridade do professor; esse discurso é reafirmado diuturnamente quando o docente utiliza a GN como instrumento de docilização (FOUCAULT, 2014a) dos corpos dos alunos. A partir das relações de produção, de forças simbólicas existentes na escola, é possível pensar no sistema de ensino como um lugar de lutas pelo monopólio da fabricação em massa de produtores, de consumidores linguísticos. A partir dos espaços escolares, discursos são reatualizados, por isso vale tanto o efeito de dominação fornecido por esses espaços.

Em suma, à luz de Bourdieu (2007), no mercado linguístico escolar, a GN ainda permanece num lugar de prestígio inabalável. Os seus seguidores mais fiéis utilizam-na para dominar as relações linguísticas, reiterando as relações de poder entre os sujeitos da educação (professor e aluno). Nesses termos, é possível afirmar que a legitimidade da GN, defendida pelos professores de LP nas escolas, os quais a utilizam como material exclusivo para a elaboração de suas aulas, consiste em uma cristalização dos conhecimentos sobre a língua. Em outros termos, os professores são beneficiários de um

capital simbólico desenvolvido, reproduzido por práticas sociais, linguísticas que lhes possibilitam exercer o poder.

Ao contrário dessa perspectiva, compreendemos que a sala de aula poderia ser considerada um laboratório em que os usos da língua circulam. E, a partir dele, poderíamos obter material para infinitas aulas.

Abaixo continuamos discutindo sobre os discursos perpassados pela/na GN.

3.4 SILENCIAMENTO DO/NO DISCURSO DA GRAMÁTICA NORMATIVA

A partir do percurso realizado nessa revisão da literatura, é possível entendermos que o ensino de língua materna tem raízes na tradição greco-romana. Mesmo submetida a diversas mudanças, a legitimação da LP ainda é mantida no imaginário devido à cristalização discursiva da possível existência de língua pura.

Continuamos, então, a discussão acerca do poder legitimador da GN, de acordo com os postulados de Foucault (2008, 2012, 2014a, 2014b), principalmente, os concernentes aos procedimentos de controle dos discursos, à disciplinarização dos corpos, às relações de poder-saber. Dessa forma, tentamos refletir sobre a rede de poderes existentes quanto ao uso da GN como objeto principal das aulas de língua materna, utilizado para tornar os corpos dóceis e manter a ordem. De igual modo, empregamos os pressupostos da Análise do Discurso de linha Francesa, tais como: sujeito, discurso, interdiscurso, intradiscurso, Formação Discursiva, construção de imagens entre os sujeitos. Para dar conta desse direcionamento teórico, seguimos os postulados de Pêcheux (1997), de Orlandi (2012, 2011a, 2007).

A partir das leituras de Mariani (2001); Guimarães e Orlandi (2002), Geraldi (1993); percebemos que os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais), lançados em 1997, reforçaram a tendência da gramática do texto. Entretanto, a essência desses parâmetros foi subestimada, e o texto passou a ser utilizado como pretexto para o ensino da gramática da frase. Como afirma Cereja (2002, p. 156): "O texto, como unidade de sentido ou como discurso, é completamente esquecido".

Observando os postulados de Geraldi (1993), o autor coloca que os PCN's defendem um enfoque enunciativo da língua. Essa abordagem apresenta um passo a mais no avanço do ensino de LP, visto que consideram as construções de sentido, os elementos externos do texto, a ligação com os elementos internos, como os dois constroem o sentido global do texto. Entretanto, o professor de LP, ao ingressar no mercado de trabalho, passa a interagir com a estrutura do ensino cristalizada na tradição, no ensino de GN. A escola

opta pela tradição, pois é nela que está perpassado o discurso do correto, da pureza em relação à língua.

Geraldi (1993) afirma ainda que inúmeros estudos científicos sobre a gramática e seus ensinamentos foram realizados. Mas nenhum conseguiu construir um programa escolar consistente de ensino de LP. A gramática do texto foi a proposta aceita por grande parte das escolas, reduzindo o texto a uma perspectiva estruturalista. Outro fator decisivo para a eleição do ensino da gramática é a existência de muitos exames nacionais, como provas que buscam avaliar o aluno, baseado no *ranking* do conhecimento.

Diante dos aspectos apontados, é importante trazermos à baila os estudos de Foucault (2012) acerca dos procedimentos capazes de perpetuar o poder do discurso. Segundo Foucault (2012, 2014b), existe o controle da produção de discurso em toda a sociedade, com a imposição aos indivíduos que pronunciam certo número de regras. No que diz respeito ao fechamento dos discursos, Foucault (2012) apresenta fatores externos, internos ao discurso. Defende ainda a existência dos princípios de rarefação do discurso: o comentário, a questão da autoria, a constituição da disciplina.

Desses últimos princípios, atentamos para *as disciplinas*, as quais constituem o terceiro procedimento de limitação. Este é um princípio relativo e móvel, que permite construir, mas conforme um jogo restrito, formado por um conjunto de métodos, proposições tidas como verdadeiras, revelando um anonimato. Foucault, então, define a disciplina da seguinte forma (2014b, p.29): “[...] uma espécie de sistema anônimo à disposição de quem quer ou pode servir-se dele, sem que seu sentido ou sua validade estejam ligados a quem sucedeu seu inventor”.

Acrescenta que, na disciplina, há uma formulação indefinida de proposições novas, mas anônimas, constituindo-se um princípio de coerção. A *disciplina*, então, consiste em um princípio de controle da produção do discurso. No caso específico do ensino de Língua Portuguesa, entendemos que à medida que a LP se transforma em objeto de ensino-aprendizagem, sob o cunho de uma disciplina institucionalmente marcada, traz em seu bojo o controle do discurso dos partícipes desse processo (professor / aluno).

Esse filósofo discute ainda sobre as condições em que os indivíduos formulam seus discursos; a determinação das condições de funcionamento dos discursos; a imposição aos indivíduos que pronunciam certo número de regras, não permitindo que todos tenham acesso a elas. Há, assim, o fechamento das regiões do discurso para alguns. Mas, enquanto existem regiões proibidas, há aquelas abertas para muitos, sem restrição prévia. A primeira condição discutida é *o ritual*, a partir do qual é determinada a

qualificação dos sujeitos que falam. O *ritual* define o comportamento, as circunstâncias, a eficácia dos discursos, seus efeitos sobre aqueles a quem é dirigido. A partir do ritual, há um preestabelecimento dos papéis dos indivíduos que falam. Pois, como mencionado, segundo Foucault (2014b, p. 35) “[...] ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo”. Nessa direção, identificamos a aula de LP como um *ritual*, em que somente o professor é qualificado para falar; conseqüentemente, os estudantes apenas o ouvem, apagando-se o caráter dialógico do ensino.

Afora essas limitações, Foucault (2014b, p. 37) traz à baila as *sociedades do discurso*: “[a sua] função é conservar ou produzir discursos, mas para fazê-los circular em um espaço fechado, distribuí-los somente segundo regras estritas sem que seus detentores sejam despossuídos por essa distribuição”. Dessa forma, efetiva-se a perpetuação dos detentores dos discursos.

Nessa perspectiva, observamos o papel do professor como partícipe de uma *sociedade de discurso*, permitindo ou não o acesso dos alunos à circulação dos discursos produzidos. Os papéis do educador e do educando são igualmente preestabelecidos, segundo o modelo tradicional de ensino, como acima mencionado. Foucault (2014b) postula ainda que o próprio ato de escrever encontra-se limitado por uma ordem discursiva, por uma *sociedade de discurso*. Por conta disso, há todo um impedimento ao acesso à escrita, segundo regras que são impostas tanto àquele que escreve, como àquele que lê.

As escolas, por sua vez, são espaços que buscam a disciplina dos sujeitos, a fim de torná-los corpos dóceis, utilizando o controle do tempo e do espaço. Para Foucault (2014a), a escola transforma os corpos submissos e exercitados em corpos dóceis.

Para entender os motivos que levam ao ensino prioritariamente guiado pela GN, é necessário entender também que há um processo de naturalização desse discurso. Os discursos acerca do “certo” *versus* “errado”, historicamente construídos na tradição greco-latina, são *reatualizados* através do uso, majoritário, em sala de aula, da GN.

Como afirmado na introdução deste relatório, a partir do arcabouço teórico resenhado, podemos investigar os professores de LP de Aracaju, enquanto partícipes de sociedades do discurso, impedindo a circulação dos discursos dos estudantes. Em decorrência desse impedimento, podemos afirmar que o discurso perpassado pela/na GN constitui um silenciamento. Entendemos ainda que, nas análises, podemos relacionar as

teorias, quanto ao percurso da LP, à história da gramática, à Análise do Discurso, quanto às relações de força com os dados obtidos nas entrevistas.

Abaixo discutimos sobre os conceitos da AD.

3.5 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA AD

De acordo com Orlandi (2015), a Análise do Discurso visa ao estudo da língua em seu funcionamento; relaciona a linguagem à exterioridade. A linguagem, por conseguinte, funciona na história, na ideologia. O funcionamento da linguagem decorre, portanto, da relação dos sujeitos e dos sentidos, ambos afetados pela língua e pela história. O conceito de discurso advém dessa relação entre história, sujeito e ideologia; é definido como *efeitos de sentidos entre locutores* (ORLANDI, 2015). Os textos, por seu turno, “[...] não são documentos que ilustram ideias preconcebidas, mas monumentos nos quais se inscrevem as múltiplas possibilidades de leituras” (ORLANDI, 2015, p. 62). Os textos constituem a materialidade do discurso; a partir deles, podemos entender como o discurso é apresentado.

Afora esses esclarecimentos, é importante elucidarmos que a AD considera o sujeito *clivado* (está entre a consciência e a inconsciência), por esta ciência/disciplina estabelecer um diálogo com a Psicanálise (Lacan), segundo a qual o indivíduo (homem) é interpelado pela ideologia em sujeito. Isso significa que o indivíduo, para se constituir sujeito dos seus discursos passa de um estado de S_1 (indivíduo) para S_2 (função discursiva). Explicando melhor: o S_1 (sujeito empírico/indivíduo) é interpelado pela Formação Ideológica (FI), pela Formação Discursiva (FD), pelo interdiscurso, pelos esquecimentos nº1 e nº2 e, então, passa para o estado de S_2 . Segundo Pêcheux (1997), não há discurso sem sujeito; não há sujeito sem ideologia. O sujeito enuncia de um lugar social (FD), de uma posição (imaginária). À luz desse pressuposto, a AD defende que o sujeito é um transformador, um modificador de sentido⁵. Quando falamos sobre sujeito, em nossas análises, referimo-nos a essa função discursiva (S_2). É partindo dessa relação que a língua faz sentido.

No que diz respeito às formações imaginárias, os sujeitos agem conforme a imagem que constroem do interlocutor, de acordo com a relação que este mantém com a sociedade, com as condições socioeconômicas. Por conseguinte, a posição que o sujeito ocupa em determinado lugar social (FD) lhe é constitutiva; suas palavras significam, têm

⁵ Por conta da dimensão deste relatório, estamos tratando aqui somente com o sujeito na 3ª fase da Análise do Discurso. Nas nossas referências, há trabalhos que discutem as três fases dessa disciplina/ciência.

autoridade. Essa noção nos possibilita evidenciar que o lugar a partir do qual os sujeitos enunciam é constitutivo do que ele diz. Como bem argumenta Orlandi (2015, p. 38): “As condições de produção implicam o que é material (a linguagem sujeita a equívoco e à historicidade), o que é institucional (a formação social, em sua ordem) e o mecanismo imaginário”. De acordo com essas construções de imagens entre os sujeitos, são estabelecidas as *relações de forças* entre aquele que enuncia (locutor) e o que ouve ou lê (interlocutor). A partir das formações imaginárias são assentadas as relações sociais, bem como as relações de poder.

Pêcheux (1997) considera as formações discursivas (FD) os lugares a partir dos quais os sujeitos enunciam. As *formações ideológicas* interpelam as *formações discursivas* que, por sua vez, refletem-se no *discurso (efeito de sentido)*. Para Orlandi (2015, p. 41): “As formações discursivas, [...], representam no discurso as formações ideológicas. Desse modo, os sentidos sempre são determinados ideologicamente”. As FDs, entretanto, não apresentam fronteiras rígidas; ao contrário disso, elas se imbricam, possibilitando a transição do sujeito entre formações discursivas distintas.

Um locutor, portanto, no processo enunciativo, ao interagir com o interlocutor, envolve-se em sistemas simbólicos construídos social e historicamente. Esses sistemas simbólicos constituem a noção de *interdiscurso*, redes de sentidos já ditos, preexistentes, que dialogam com os dizeres “do agora”, com as interpretações que os sujeitos fazem com base nas memórias discursivas, construindo sentidos. Orlandi (2015, p.30) assim argumenta: “[...] há uma relação entre o já-dito e o que se está dizendo que é a que existe entre o interdiscurso e o intradiscorso [...], entre a constituição do sentido e sua formulação”. Dessa forma, esse dito (e esquecido) traz uma memória, ao invés de rompê-la; são os discursos da cultura, da tradição, da religião...

Resumimos, então, a relação entre sujeito e discurso a partir do seguinte argumento de Pêcheux (1997): ser sujeito é ocupar uma posição de sujeito (imaginária), afetado pelo interdiscurso, pela memória discursiva, estruturado pelo esquecimento, fazendo a língua funcionar.

Abaixo apresentamos a metodologia utilizada para analisar as coletas.

4. METODOLOGIA

Nossa pesquisa tem caráter qualitativo, destaca a utilização de entrevistas realizadas para formar nosso *corpus*. Com os estudos da Análise do Discurso de orientação francesa e os postulados de Foucault, temos a necessidade de relacionar a teoria com os dados que escolhemos analisar: professores de LP do Estado de Sergipe, mais especificamente do município de Aracaju (capital do Estado de Sergipe).

Para construir as reflexões dispostas nas seções acima, foram necessários encontros para discutirmos textos, fichamentos de bibliografias e reuniões de delimitação de recortes.

Destacamos a importância de conhecer o caráter histórico e social que atravessa o ensino da GN, para nos possibilitar a análise dos discursos dos sujeitos investigados. Isso porque a nossa análise discursiva está pautada na pesquisa arqueológica⁶ de Foucault. Nesses termos, tentamos observar as práticas e possíveis regularidades discursivas ao longo dos séculos: mapeamos as tradições gregas e romanas, observando um perfil da tradição normativa; estudamos o período medieval, imperial (no Brasil), até os dias atuais; analisamos o percurso feito pela LP para a sua instauração enquanto disciplina curricular.

Foram entrevistados 4 (quatro) professores de língua portuguesa do município de Aracaju, que atuam na rede de ensino pública e/ou privada. Suas narrativas de experiência foram gravadas em áudio, com o tempo máximo de 30 minutos. Reafirmamos a importância desses relatos para podermos analisar o jogo de imagens dos sujeitos, de acordo com Machado (2013), a representação que fazem da LP enquanto objeto de ensino.

As únicas questões postas para os entrevistados foram a respeito de suas formações (idade, sexo, curso universitário (público ou particular), pós-graduação (ou não), tempo de ensino, graus em que ensina). Afora esses questionamentos, estabelecemos o tempo disponibilizado para as narrações. Concluídas essas partes, passamos a voz aos professores investigados, para que iniciassem seus relatos de experiências.

As narrativas foram transcritas à luz dos postulados de Marcuschi (2007), pois com a teoria do referido autor, foi possível observar as hesitações feitas pelos

⁶ Método arqueológico: o enunciado / o discurso / as formações discursivas / o arquivo (de uma época: tudo o que é dito em um momento histórico). “O arquivo é, [...], o sistema das condições históricas de possibilidades de enunciados” (CASTRO, 2016, p. 43). CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Trad. Ingrid Müller Xavier. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016).

entrevistados durante seus relatos. Essas marcações demonstraram as (re)construções de imagens que os professores fizeram durante suas falas. A transcrição, por sua vez, pode ser compreendida como uma das várias fases da entrevista. Na primeira fase, o roteiro foi elaborado (coleta de dados informativos sobre os sujeitos entrevistados). A segunda fase é a entrevista propriamente dita, ou seja, o processo de coleta de dados. A terceira fase consiste no processo de transcrição propriamente dito.

De acordo com Marcuschi (2007), o pesquisador precisa saber os seus objetivos e assinalar o que lhe convém para análise. Para esse autor, não existe “a melhor transcrição”, pois é uma questão complexa definir com clareza o que e quando assinalar em uma conversação.

E, como já mencionado, para a concretização da análise, levamos em conta as seguintes perguntas norteadoras: há um modelo de ensino de LP discursivamente marcado? Em que medida os discursos sobre/da GN interferem no ensino de LP? Qual a representação que o professor de LP faz do ensino? Qual a relação entre o ensino de GN e a manutenção dos *corpos disciplinados*? Essas perguntas constituíram a base organizacional de nossas análises, orientando-nos para a realização dos recortes discursivos. Consoante Orlandi (1984, p.14): “O recorte é uma unidade discursiva. Por uma unidade discursiva entendemos fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação. Assim, um recorte é um fragmento da situação discursiva”. Como afirma, ainda, Orlandi (1984, pg. 14) “[...] o texto é o todo em que se organizam os recortes”. Com isso, fizemos quatro recortes discursivos correspondentes às questões norteadoras do trabalho, a saber: R₁ ensino modelar de LP; R₂ atravessamento dos discursos sobre/da GN no ensino de LP; R₃ representação do ensino de LP para o professor; R₄ ensino de GN como manutenção dos *corpos disciplinados*. Tais recortes, porém, são empregados apenas como um recurso metodológico de análise, entretanto compreendemos que é possível observarmos em uma sequência discursiva (SD) mais de um *recorte*.

E, tal como previa o projeto, buscamos, à luz das transcrições das entrevistas, observar os discursos *ditos e esquecidos*, numa frequente *movência de sentidos*. Analisamos, dessa forma, o processo de *reatualização*⁷ dos discursos sobre/da GN, a partir do eixo da atualidade (intradiscurso) e sua relação com o *dito e esquecido* (interdiscurso).

⁷ Empregamos esse termo de acordo com Foucault (2009 [1969], p. 284), para quem a “reatualização” consiste na “[...] reinserção de um discurso em um domínio de generalização, de aplicação ou de transformação que é novo para ele”.

Abaixo segue uma tabela com os dados dos professores participantes e suas respectivas siglas, uma vez que empregamos mecanismos de identificação (S¹, S²...) para que suas identidades fossem preservadas:

Dados dos professores entrevistados	Siglas utilizadas	Redes de Ensino
44 anos; sexo masculino; pós-graduado em letras -UFS; graduado em letras - UFS; leciona no ensino particular e público; grau de ensino: médio; 22 anos de ensino.	S ¹	ENSINO PARTICULAR
28 anos; sexo feminino; pós-graduanda em educação - FANESE; graduada em letras-UFS; leciona no ensino particular; grau de ensino: fundamental II; 2 anos de ensino.	S ²	
29 anos; sexo masculino; mestre em letras-UFS; graduado em letras-UFS; leciona no ensino público; grau de ensino: médio; 6 anos de ensino.	S ³	ENSINO PÚBLICO
54 anos; sexo feminino; doutoranda em Letras-UFS; mestre em letras-UFS; graduada em Letras-UFS; leciona no ensino público; grau de ensino: fundamental II; 24 anos de ensino.	S ⁴	

Quadro 2: Dados dos professores entrevistados⁸

Na próxima seção expomos as análises, consoante as teorias escolhidas.

5. ANÁLISES DISCURSIVAS

Com a análise do *corpus* foi possível perceber quais instrumentos são utilizados, frequentemente, pelos professores, para o ensino de LP em Aracaju. A partir dos relatos, analisamos discursos, suas *reatualizações* e regularidades que mostraram a GN como instrumento de poder em sala de aula. Diversos fatores contribuem para que o ensino seja discursivamente marcado pela coerção, haja vista a instrumentalização da GN.

Como mencionado anteriormente, para as análises, fizemos uso dos postulados de Foucault (2008, 2012, 2014a, 2014b), principalmente, os que tratam dos procedimentos de controle de discursos, disciplinarização dos corpos, relações de poder-saber. Utilizamos também os pressupostos da Análise do Discurso de linha francesa (AD) para discutirmos sobre o sujeito, discurso, interdiscurso, intradiscurso e formação discursiva. Para tratarmos dos conceitos dessa área do saber, valemo-nos dos estudos de Orlandi (2001a, 2001b, 2015), de Pêcheux (1997) e de Mussalim (2003). Ancoramo-nos ainda

⁸ Quadro elaborado pelo pesquisador.

nos estudos a respeito do ensino de LP, nos postulados de Geraldi (1993) e Antunes (2003).

De acordo com os estudos realizados acerca do ensino de LP, observamos que ele traz em seu bojo heranças muito antigas concernentes ao estudo da gramática da língua. Dessa forma, buscamos analisar o tratamento dado pelos professores à GN. Para compreender as práticas discursivas⁹ desses sujeitos, em sala de aula, foi preciso eleger um conceito de gramática que nos fizesse questionar esse ensino. Dentre inúmeros conceitos e visões de gramáticas, utilizamos a definição de Foucault (2008, p.127), para entender os mecanismos de controle que perpassam o discurso da/pela gramática:

[...] a gramática não poderia valer como as prescrições de um legislador dando, enfim, à desordem das palavras, sua constituição e suas leis; ela tampouco poderia ser compreendida como uma coletânea de conselhos dados por um revisor vigilante. Ela é uma disciplina que enuncia as regras pelas quais é preciso que uma língua se ordene para poder existir. Ela deve definir a regularidade de uma língua, que não é seu ideal, seu melhor uso, nem o limite que o bom gosto não poderia ultrapassar, mas a forma e a lei interna que lhe permitem simplesmente ser a língua que ela é. (grifos nossos)

Entendendo a gramática nessa perspectiva, procuramos investigar se o sujeito professor ocupa uma posição de legislador de uma língua ideal, utilizando instrumentos para limitar o uso linguístico dos alunos. Constatamos que esses sujeitos buscam ‘o bom gosto que não se pode ultrapassar’.

Ainda à luz de Foucault (2011 [1976], p. 220 – 221), trazemos à baila o conceito de discurso, de acordo com o qual o (o discurso) observamos como uma estratégia de argumentação, um operador:

[...] o discurso não deve ser compreendido como o conjunto de coisas que se diz, nem como a maneira de dizê-las. Ele está igualmente no que se diz, ou que se marca por gestos, atitudes, maneiras de ser, esquemas de comportamentos, manejos espaciais. O discurso é o conjunto das significações constrangidas e constrangedoras que passam através das relações sociais. Trata-se, aqui, de mostrar o discurso como um campo estratégico no qual os elementos, as táticas, as armas não cessam de passar de um campo ao outro, de permutar-se entre os adversários, de voltar-se contra os que os utilizam. É à medida que ele é comum que o discurso pode tornar-se a um só tempo num lugar e um instrumento de confronto.
[...]

⁹ “[...] podemos caracterizar agora o que se chama ‘prática discursiva’. Não se pode confundi-la com a operação expressiva pela qual um indivíduo formula uma ideia, um desejo, uma imagem; nem como atividade racional que pode funcionar em um sistema de interferência; nem como a ‘competência’ de um sujeito falante quando constrói as frases gramaticais; é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e espaço, que definiram para uma época dada e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, **AS**, 153-154, *apud* CASTRO, 2016, p. 337).

O discurso é para a relação das forças não apenas uma superfície de inscrição, mas um operador.

Concordamos igualmente com Foucault (2012 [1978], p. 248), de acordo com o qual o *discurso* deve ser tratado como “[...] uma série de acontecimentos, como acontecimentos políticos, através dos quais o poder é vinculado e orientado”. Nesse sentido, Foucault (2012 [1978], p. 248) esclarece o que entende por *acontecimento* e, conseqüentemente, em que consiste uma análise do discurso para ele:

Eu me dei como objeto uma análise do discurso, fora de qualquer formulação de ponto de vista. Meu programa não se fundamenta tampouco nos métodos da linguística. A noção de estrutura não tem nenhum sentido para mim [...]. O que me interessa, no problema do discurso, é o fato de que alguém disse alguma coisa em um dado momento. Não é o sentido que eu busco evidenciar, mas a função que se pode atribuir uma vez que essa coisa foi dita naquele momento. Isto é o que eu chamo de acontecimento. (grifos nossos)

Foucault (2014b, p.8), por sua vez, discute sobre o controle social do discurso: “[...] suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório [...]”.

Como exemplo desse controle discursivo, analisamos a sequência discursiva 1 (SD₁), observando o recorte discursivo 1 (R₁), ensino modelar de LP:

...
s:/.../existe um rigor do que a gente fa::la em sala de aula MUITO grande/ então a gente tem que prestar’’ MUITA atenção no que fala porque o aluno diz/ ouve uma coisa e diz outra em casa e ÀS VEZES às vezes não(+)mu::itas vezes os pais vêm questiona’’ a gente de uma coisa que a gente falou que foi entendido(+)foi mal entendido pelo alu::no/.../
...

Com esse recorte é possível perceber que o professor, ao assumir uma posição de sujeito, mesmo que o consideremos como partícipe de uma *sociedade de discurso*, presente em uma determinada *formação discursiva* (FD), está igualmente sujeito a regras e procedimentos que regem seu discurso. Ele não pode falar de qualquer coisa no lugar de professor. Ele revela um autocontrole de seu discurso, observando as posições sujeito dos seus interlocutores. São estas que lhe impõem os limites de seu discurso, de forma que a GN lhe sugere uma posição de neutralidade, tanto discursiva como política. Dessa forma, compreendemos que esse sujeito está atravessado pelo discurso da GN (R₂) ao

mesmo tempo em que representa o ensino de LP pautado no discurso do *certo* versus *o errado*. Consequentemente, esses *recortes discursivos* se imiscuem nessa transcrição.

Enfatizamos ainda que, quando questionamos o teor tradicional do ensino de LP, precisamos entender qual a importância da tradição nos discursos dos professores. Com as entrevistas, percebemos que é reiterado o discurso cristalizado, legitimado, no dizer de Bourdieu (1983).

Foucault (2012, p. 25), por sua vez, discute a noção de tradição:

Assim é a noção de tradição: ela visa a dar uma importância temporal singular a um conjunto de fenômenos, ao mesmo tempo sucessivos e idênticos (ou, pelo menos, análogos); permite repensar a dispersão da história na forma desse conjunto; autoriza reduzir a diferença característica de qualquer começo, para retroceder, sem interrupção, na atribuição indefinida da origem; graças a ela, as novidades podem ser isoladas sobre um fundo de permanência, e seu mérito transferido para a originalidade, o gênio, a decisão própria dos indivíduos.

Para darmos continuidade às nossas análises, abaixo apresentamos a sequência discursiva 2 (SD₂), atentando para o recorte discursivo 2 (R₂), atravessamento dos discursos sobre/da GN no ensino de LP:

...

s⁴: /.../porque é MUITO difícil ensinar/ trabalhar na perspectiva da produção textual:::l dá trabalho num adianta você mandar'' o alu::no produzir um texto e você num dá um retorno desse aluno' a esse aluno da produção textual dele(+) não acompanha a produção dele e isto dá trabalho, requer te::mpo e o professor muitas vezes ensina de manhã tarde E noite/.../

...

Como já observado ao longo deste trabalho, o professor de LP, ao terminar o curso de graduação, está assumindo um papel institucional e, numa perspectiva discursiva, enuncia de uma determinada posição de sujeito. Inicialmente, observamos o jogo de culpabilidade, no que diz respeito à abordagem de língua empregada pelo professor. Nesse caso, ele traz à tona as relações de trabalho como impedimento de uma prática voltada para o texto efetivamente. Entendemos que esse modelo de ensino, entretanto, faz parte de um ritual ancorado em discursos ditos e esquecidos, cristalizados pela sua própria legitimação (BOURDIEU, 2007). Consequentemente, o professor de LP se coloca ora como detentor dessa língua legítima, ora com refém das relações de trabalho. Como defende Foucault (2014b, p.37):

[...] o ritual define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam (e que, no jogo de um diálogo, da interrogação, de recitação, devem ocupar

determinada posição e formular determinado tipo de enunciados); define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que deve acompanhar o discurso, fixa, enfim, a eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem, os limites de seu valor de coerção.

Afora a observação do lugar que o professor assume e a sua consequente relação de poder, de continuísmo da prática de ações pedagógicas comprometidas com a cristalização de discursos, é importante atentarmos para os discursos acerca do ensino da língua escrita, numa perspectiva de elaboração de redação. Tal perspectiva é igualmente cristalizada, na medida em que a sua prática corresponde a uma busca de ‘erros’ de língua. Reiteramos, então, que, consoante Foucault (2012), o próprio ato de escrever encontra-se limitado por uma ordem discursiva, por uma *sociedade de discurso*. Por conta disso, há todo um impedimento ao acesso à escrita, segundo regras que são impostas tanto àquele que escreve, como àquele que lê.

Como afirmado, acrescentamos a essa limitação um discurso acerca da vitimização do professor de português, no que diz respeito à mão de obra trabalhista, à necessidade de enfrentar três turnos de trabalho para o seu sustento. Nesse sentido, constatamos discursos ora acerca de uma vigilância dos pais (R₁), ora acerca da incapacidade de dar conta das produções de texto (R₂). Com efeito, afastam da escola tanto a oralidade (o medo de falar e não ser compreendido, R₁) como a escrita (pelo trabalho em ‘corrigir’ o texto, R₂). Questionamos, a partir dessas constatações, o que resta ensinar em sala de aula, no que diz respeito à LP. Entendemos que essas justificativas constituem o alicerce para o ensino da GN, como mera repetição de regras, assumindo-se uma posição de possível *neutralidade*.

Dando prosseguimento às análises, transcrevemos a sequência discursiva 3 (SD₃), atentando para o recorte discursivo 3 (R₃), representação do ensino de LP para o professor:

...

s⁴: então é uma carga MUITO gra:::nde de responsabilidade que o professor de LÍNGUA tem porque se forma/ não começou nem a estuda::r todo mundo já acha que você sabe o que significa as palavras(+) conjugar verbos sabe de TUDO formou e::m letras então já é uma cobra:::nça e quando você se forma’’ então/.../

...

Com a SD₃, observamos o R₃, a imagem que o professor faz de si e do aluno. Os entrevistados, professores, partícipes de uma FD de prestígio, estão, ao mesmo tempo, atravessados pelo discurso, segundo o qual existe um modelo de língua (*a certa*) e de professor (aquele que tem conhecimento dessa língua). Consequentemente, esses sujeitos estão atravessados pelo discurso da GN.

Ancorados em Amossy (2008), entendemos que esse sujeito constrói uma imagem de si, na medida em que se coloca em relação à sua plateia, levando em conta as características desta. Nesse contexto, o discurso assume o sentido de *estratégia discursiva* (FOUCAULT, 2011 [1976]), cujo sujeito deve estar autorizado para utilizá-la (FOUCAULT, 2014b). Mais uma vez, o sujeito (professor) assume o lugar de vítima no contexto educacional. E, ao se colocar nessa posição, revela a imagem que faz dos sujeitos alunos (controladores do saber do professor). É interessante, entretanto, reiterarmos que o S⁴ tem 54 anos, dentre os quais, há 24 anos ensina, na Escola Pública; está no doutorado. Conforme a SD₄, somos levados a imaginar que está numa posição de recém-formado.

Afora esses aspectos, a partir dos postulados de Bourdieu (2007), não podemos isolar a linguagem de suas condições sociais de produção. Isso é ignorar que a resposta para a eficácia simbólica da comunicação não está na linguagem em si mesma, mas na interação que a produziu. Nesses termos, as relações de comunicação entre os professores e seus alunos são de poder, fundadas em um arbítrio, em relações de violência simbólica, socialmente instituídas. Os alunos reconhecem no professor alguém habilitado e legitimado para tomar a palavra. O professor, por sua vez, diante de seu auditório (a sala de aula), reconhece, a partir do seu público (os alunos) a oportunidade de firmar sua autoridade (ou não), haja vista a insegurança que enfrenta ao assumir a posição imaginária de professor.

A sequência discursiva 4 (SD₄) abaixo contempla o discurso segundo o qual o professor está num lugar prestigiado discursivamente, levando-nos ao recorte discursivo 4 (R₄ ensino de GN como manutenção dos *corpos disciplinados*). E, a partir dessa posição, inspira autoridade, relegando ao aluno um lugar de sujeito dócil.

...
 s⁴ : /.../ é necessário que:: seu aluno tenha RESPEITO por você tenha RESPEITO pelo seu trabalho(+) então eu acho extremamente importante/ como é que/ se eu na minha prática/ como foi que eu consegui esse respeito(+) eu consegui esse respeito a partir do momento que meu alu::no percebe que eu me apropriei do que eu tô passa::ndo pra ele/.../

Discutindo ainda sobre as vozes silenciadas dos alunos, podemos perceber que as práticas dos professores enxergam as modalidades da língua como pares opostos, atividades em competição e como duas modalidades que apenas têm diferenças entre si e nada em comum. De acordo com Antunes (2003), os professores utilizam-se da GN para marcar o “certo” e o “errado”, dicotomicamente extremados, como se a língua só pudesse ser vista sob o prisma da correção. Ainda de acordo com essa autora, os alunos não têm liberdade de inventar, cada um a seu modo, as palavras que dizem, nem têm a liberdade irrestrita de colocá-las em qualquer lugar.

Dessa forma, para explicitar o uso exclusivo da GN como instrumento de poder-saber, é preciso compreender que há uma manutenção da ordem e disciplinarização dos corpos. Na organização escolar, nas aulas de LP, a GN é utilizada como instrumento de docilização dos alunos. Como bem argumenta Foucault (2014, p.134): “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”. Dessa forma, os alunos, ao serem submetidos nessas relações de poder-saber, têm seus corpos esquadrihados, desarticulados e recompostos. Tornam-se mais obedientes e úteis ao sistema.

É importante, entretanto, chamarmos atenção para o fato de que o **poder**, para Foucault, apresenta tanto aspectos negativos (relações ditatoriais, vigilantes), quanto positivos (na produção de novos saberes). Com essa perspectiva adotada pelos professores, somente aplicando o conhecimento gramatical, é possível alcançar um *status* legitimado dentro das relações de poder. O aluno, por não conhecer de maneira aprofundada os mecanismos normativos da língua, tem seu corpo docilizado para que seja entendida a relação entre o detentor do saber (o professor) e ele. Nesse contexto, retomamos a nossa afirmação, ao estudarmos os procedimentos de controle do discurso: a própria LP, quando se torna uma disciplina, traz consigo a necessidade de domínio desse objeto, conjunto de métodos, jogo de regras, técnicas, que manipulam os discursos dos alunos.

Abaixo transcrevemos a SD₅, reiterando o recorte discursivo 4 (R₄, ensino de GN como manutenção dos *corpos disciplinados*):

...

s²:/.../ a gente pode dizer:” que o ensino da língua portuguesa se resume à gramática normativa(+) professor tem que dá to::do conteúdo de forma que o aluno pegue e CONSIGA aprovação nos exames e outros/.../

...

Inicialmente, retomamos as características do sujeito informante 2: 28 anos; sexo feminino; pós-graduanda em educação - FANESE; graduada em letras-UFS; leciona no ensino particular; grau de ensino: fundamental II; 2 anos de ensino. Entendemos que, a partir dessa SD₅, podemos resumir os quatro recortes discursivos (R₁ ensino modelar de LP; R₂ atravessamento dos discursos sobre/da GN no ensino de LP; R₃ representação do ensino de LP para o professor; R₄ ensino de GN como manutenção dos *corpos disciplinados*). Isso nos impõe um questionamento quanto à formação do professor de língua, uma vez que esse sujeito informante é recentemente graduado, na única universidade pública do Estado de Sergipe.

A SD₅ nos possibilita ainda observar que a GN consiste em um instrumento para as aulas de LP. Com isso, é possível dizer que os alunos são manipulados a obedecerem às normas instituídas, segundo as quais há um modelo a seguir, o de acordo com a GN. Isso resulta num silenciamento de discursos dos alunos. Retomamos, então, o ponto de vista de Foucault (2014, p. 42), segundo o qual: “O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso [...]”.

Nesse sentido, tomando-se como base a GN, é assegurado o controle do saber. Com o ensino exaustivamente classificatório da GN, é possível, por meio de provas, exames, ditados e arguições (técnicas da hierarquia que vigia e normaliza) estabelecer um controle, uma vigilância e uma manutenção que permitem qualificar, classificar e punir. Nessas práticas estão demonstradas: a cerimônia de poder, a forma da experiência, a demonstração de força e o estabelecimento da verdade

6. CONCLUSÕES

A partir das análises apresentadas, podemos concluir que o ensino de LP, em Aracaju, está discursivamente marcado. Analisamos quatro professores cujos relatos mostraram uma cristalização de sentidos perpassados pelos estudos da gramática. Em sala de aula, ainda é exigido *o bem falar* e *o bem escrever*, num gesto de um retorno à tradição greco-romana. Nesse sentido, observamos a movência de sentidos, relacionada a essa memória. Se, para os gregos e, depois, os romanos, a busca por uma padronização da língua constituía um processo de investigação sobre o saber do homem, sobre a relação pensamento, linguagem, mundo; a *reatualização* desse discurso impõe outros sentidos.

Isso porque a mera retomada de um conjunto de normas preestabelecidas não significa a busca de um conhecimento ainda não revelado. Ao contrário disso, na atualidade, os estudantes são expostos a meras repetições de um conhecimento posto e imposto como um conjunto de verdades do qual deve se apropriar. E essa apropriação, por sua vez, é submetida à vigilância, à organização dos corpos, à disciplinarização dos sujeitos.

Além disso, ressaltamos que os discursos sobre/da GN excluem as outras normas advindas de outros falares, de outras línguas, fazendo-nos pressupor que, em relação à LP, só há uma norma, a legitimada pela GN. Essa abordagem unívoca também nos sugere que, no Brasil, só a LP é falada, apagando-se todas as outras línguas em circulação. E, finalmente, o ensino de LP, ancorado na GN, estabelece todos os processos de promoção escolar, na medida em que subordina a leitura, a escrita, a oralidade às normas preestabelecidas. Reifica-se, assim, o ensino de LP, predeterminando-se igualmente as posições dos sujeitos da educação (professor e aluno).

Através das representações que os professores fazem do ensino de LP é entendido que o discurso da linguagem como expressão do pensamento é reatualizado pelos docentes. De acordo com Antunes (2003), os estudos normativos concebem que as pessoas que não conseguem se expressar, não pensam. Existem relações de forças simbólicas dentro de sala de aula: o professor é legitimado para falar sobre a GN e espera que os alunos aceitem sua palavra como verdade absoluta; o aluno, por sua vez, a partir do lugar de observador, vê o professor como detentor do saber e reproduz seu discurso, sendo perpassado pelo discurso excludente da GN.

Por fim, analisamos as práticas docentes, em Aracaju, com o intuito de possibilitar uma reflexão sobre o ensino de LP. Escolhemos esse município por ser a capital do Estado de Sergipe. Enfatizamos, porém, que as nossas análises nos levaram a essas conclusões, por conta do nosso arcabouço teórico. Consequentemente, outras análises podem ser realizadas, dada a existência de múltiplos gestos de análise do discurso.

REFERÊNCIAS

- AMOSSY, Ruth (org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Editora Contexto, 2008.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BARROS, M. E. de R. de A. B. **As marcas da polifonia na produção escrita de estudantes universitários**. Tese (doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal da Bahia, 2007.
- _____. A língua portuguesa na escola: percurso e perspectiva. **Revista Interdisciplinar**, v. 6, n. 6, p. 35 – 56, 2008.
- _____. **O professor de Língua Materna e as imagens de si**. Relatório final do PAIRD- COPES / UFS, 2010.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand, 1983.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas**. Trad. Paulo Montero. In: ORTIZ, R. **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1994.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 6 ed. Trad. Sergio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Trad. Ingrid Müller Xavier. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016).
- CEREJA, W. Ensino de Língua Portuguesa: entre a tradição e a enunciação. in HENRIQUES, C. ; PEREIRA, M. T. G. (orgs.). **Língua e Transdisciplinaridade: rumos, conexões, sentidos**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 153 – 160.
- FARACO, C. A. **Norma Culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- FOUCAULT, M. Introdução (*in*: Arnauld e Lancelot). In: FOUCAULT, Michel. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. (Col. Ditos e escritos- vol. II). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. p. 119-140.
- _____. [1969] O que é um autor? *In*: MOTTA, M. de B. da. (org.) **Ditos e escritos III. Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Trad. Inês Autran Dourado Barbosa. Petrópolis: Forense Universitária, 2009.
- _____. [1976]. O discurso não deve ser considerado como. *In*: MOTTA, M. de B. da (org.). **Ditos e escritos VII: Arte, epistemologia, filosofia, história da medicina**. Trad. Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011, pp. 220 – 221.
- _____. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 8 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2012.
- _____. [1978] Diálogos sobre o poder. *In*: MOTTA, M. de B. da (org.). **Ditos e escritos IV: Estratégia, poder-saber**. Trad. Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012, pp. 247 - 260.
- _____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramalhete. 42 ed. Petrópolis, RJ.: Vozes, 2014a.

_____. **A Ordem do Discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014b.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GUIMARÃES, E.; ORLANDI, E. P (orgs.). **Institucionalização dos estudos da linguagem**: a disciplinarização das ideias linguísticas. Campinas, SP: Pontes, 2002.

GUIMARÃES, E. A Língua Portuguesa no Brasil. in **Línguas do Brasil**. Ciência e Cultura. Revista da SBPC. Ano 57. n° 2. Abril – Junho, 2005. p. 24 – 28.

HOUAISS, A. **O português no Brasil**. Rio de Janeiro: UNIBRADE-Centro de cultura, 1985.

KRISTEVA, Julia. **História da linguagem**. Trad. Margarid Barahona. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2007.

MACHADO, I. L. A ‘narrativa de si’ e a ironia: um estudo de caso à luz da Análise do Discurso. **Cadernos Discursivos**, Catalão - GO, v.1, n. 1, p. 01-16, ago./dez. 2013.

MARCUSCHI, L. A. **O papel da linguística no ensino de línguas**. Conferência pronunciada no 1º Encontro de Estudos Linguístico-culturais na UFPE, Centro de Artes e Comunicação, Recife, PE, *mimeo*, 2000.

MARCUSCHI, L. A. Aspectos da questão metodológica na análise da interação verbal: o continuum qualitativo-quantitativo. in: **Revista latino-americana de estudos do discurso**. Vol. 1, n° 1, ago., 2001, p 23-42.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. 6ª ed. Série Princípios. São Paulo: Editora Ática, 2007.

MARIANI, B. A institucionalização da língua. In: ORLANDI, E. P.(org). **História das ideias linguísticas**: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional. Campinas, São Paulo. Universidade Federal Fluminense, 2001, p. 99-124.

MAINGUENEAU, D. Ethos, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, Ruth (org.). **Imagens de si no discurso**: a construção do ethos. São Paulo: Contexto, 2008. p. 69 – 91.

MUSSALIM, F. Análise do Discurso. in MUSSALIM, F; BENTES, A C (orgs.). **Introdução linguística**: domínios e fronteiras. Vol. 2. São Paulo: Cortez, 2003. p. 101 – 142.

NEVES, M. H. de M. **A vertente grega da gramática tradicional**: uma visão do pensamento grego sobre a linguagem. 2 ed. São Paulo: Unesp, 2005.

ORLANDI, E. P. Segmentar ou recortar. in **Linguística**: questões e controvérsias. Série Estudos 10. Uberaba, Minas Gerais, 1984. p. 9 - 26

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. Campinas, SP: Pontes, 2001a.

_____. (org.). **História das ideias linguísticas**: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional. Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: UNEMAT Editora, 2001b.

_____. A Língua brasileira. in: **Línguas do Brasil**. Ciência e Cultura. Revista da SBPC. Ano 57, n° 2. Abril – Junho de 2005. p 29 – 30.

_____. **As formas do silêncio:** no movimento dos sentidos. 6 ed. Campinas, SP: editora da UNICAMP, 2007.

_____. **Análise do discurso:** princípios e procedimentos. 12 ed. Campinas, SP.: Pontes, 2015.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi (et al.). Campinas, São Paulo: Pontes, Editora da UNICAMP, 1997.

PIETROFORTE, A. V. A língua como objeto da linguística. *in* FIORIN, J. L. (org.). **Introdução à linguística:** objetos teóricos. Vol. 1. São Paulo: Contexto, 2002. p. 75 – 93.

REVEL, J. **Michel Foucault:** conceitos essenciais. Tradução Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

ROBINS, R. H. **Pequena história de linguística.** Trad. Luiz Martins Monteiro. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1983.

SOARES, M. Português na escola – História de uma disciplina curricular. *In:* BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma.** São Paulo: Loyola, 1996.

WEEDWOOD, Barbara. **História concisa da linguística.** 5. ed. São Paulo: Parábola, 2006.